



HAL
open science

Les formations professionnelles de FLE/S en France, entre diversité et qualité

Véronique Castellotti, Emmanuelle Huver

► **To cite this version:**

Véronique Castellotti, Emmanuelle Huver. Les formations professionnelles de FLE/S en France, entre diversité et qualité. Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels, Riveneuve, pp.35-48, 2014. hal-01378679

HAL Id: hal-01378679

<https://hal.science/hal-01378679>

Submitted on 10 Oct 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les formations professionnelles de FLE/S en France,

entre diversité et qualité

V. Castellotti, E. Huver, EA 4246 Dynadiv

Les formations d'enseignants dans le domaine du français langue étrangère et seconde (FLE/S) en France ont subi d'importantes évolutions, depuis leur mise en place après la deuxième guerre mondiale, qui traduisent des représentations contradictoires du métier d'enseignant de langue et des modalités à privilégier pour concevoir leur formation. Il s'agira dans cette contribution de relire l'histoire de ces formations à la lumière de la situation présente. Comme le soulignait M. Bloch (1940), « sans se pencher sur le présent, il est impossible de comprendre le passé » : on proposera ainsi une interprétation des changements observés pour l'articuler à une réflexion sur les questions et les enjeux éthiques, politiques et stratégiques que posent actuellement ces évolutions, ceux-ci touchant de manière articulée et réciproque les formations professionnelles elles-mêmes (dans leur double processus d'universitarisation et de professionnalisation) et les recherches qui les nourrissent et qui les fondent.

1. Les formations en didactique du FLE en France : brève histoire et évolutions

Depuis l'après-guerre et jusqu'au début des années 80, les formations en didactique du FLE¹ étaient principalement destinées à des professeurs de français exerçant ou se destinant à exercer à l'étranger et venant en France effectuer des stages de perfectionnement ou de formation continue. Les institutions proposant ces formations, en particulier les deux plus importantes et plus connues – le CREDIF (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français) et le BEL (Bureau d'étude et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde, devenu ensuite BELC) – organisaient aussi bien des stages « longs », durant une année scolaire, que des stages d'été de plus courte durée (quelques semaines) ainsi que des formations à l'étranger. Ces stages visaient, pour l'essentiel, une mise à jour théorique et méthodologique centrée sur les méthodologies et les manuels en vigueur, ce qui constituait une orientation d'autant plus prégnante que les formations étaient le plus souvent élaborées par les institutions ayant elles-mêmes conçu ces manuels².

¹ Terme utilisé provisoirement, génériquement et à défaut, dans la mesure où l'évolution des formations évoquée ici a conduit à un élargissement du domaine de recherche et de formation du FLE au FLE/S, mais aussi de la didactique du FLE/S à la didactique des langues (DDL). Par ailleurs, sauf mention contraire de notre part, nous situons notre propos dans le contexte éducatif et universitaire français et postulons de fait une relative familiarité du lecteur avec son fonctionnement et ses récentes évolutions (pour une explicitation plus complète de ceux-ci, cf. Huver et Bretegnier, 2009).

² Cette présentation très rapide est inévitablement incomplète et caricaturale. On ne peut ainsi développer les différences d'approches entre ces deux institutions, ni faire référence aux autres organismes ayant peu à peu vu le jour, comme notamment le Centre de linguistique appliquée de Besançon (CLAB) ou le Centre audiovisuel

Au début des années 80, l'affirmation d'une forme d'autonomisation d'un domaine disciplinaire « didactologie / didactique des langues » (voir notamment Galisson, 1990) se traduit notamment par l'universitarisation des formations de ce domaine : la création de diplômes universitaires (mention FLE de licence, puis maîtrise FLE) correspond en effet à la fois à l'émergence d'une formation initiale universitaire et au développement de recherches en quête d'une légitimité plus « académique ». Ces recherches s'autonomisent peu à peu tout au long des années 80, en se fondant sur une critique argumentée de la linguistique appliquée et en provoquant des réflexions stimulantes pour l'émergence puis le renforcement d'un domaine spécifique (voir notamment Galisson & Porcher, 1986 ; puis Galisson, 1990).

Sur le plan des formations, et pour mieux apprécier les évolutions ultérieures, il apparaît nécessaire de présenter les grandes lignes de l'organisation et des principaux contenus de la première maquette nationale de la maîtrise de français langue étrangère, définie par l'arrêté du 25 janvier 1983. Elle se compose des éléments suivants :

- 100 h d'anthropologie culturelle de la France (littérature, arts, histoire contemporaine, institutions, etc.)
- 100 h de didactique du français, langue étrangère (théorie de l'apprentissage, méthodologie, évaluation)
- 100 h consacrées aux théories linguistiques, descriptions du français, pratiques de communication
- 100 h d'enseignements optionnels laissés au choix de l'établissement
- + 150 h stage professionnel donnant lieu à un rapport

Cette maîtrise, dont le programme est réparti sur un an, est accessible aux étudiants ayant validé une « mention FLE »³ dans les licences de lettres modernes, langues vivantes, sciences du langage. Les décrets suivants (du 9 février 1993 et du 30 avril 1997) ont quelque peu allégé le volume horaire global, tout en gardant l'essentiel de la structure initiale. La création de cette maîtrise est complétée dans les années qui suivent par l'ouverture de formations de 3^e cycle. Ainsi, en 1985 sont créés deux DEA spécifiques (Grenoble, Paris 3) et un DESS « formation de formateurs » (Paris 3). En parallèle, le développement de la recherche s'intensifie, ce qui se manifeste par un nombre croissant de publications, notamment à travers la revue *Études de linguistique appliquée* (ELA), laquelle se voit, à la fin des années 80, adjoindre la mention « Revue de didactologie des langues-cultures ». De même, la tenue et les actes d'un colloque international au CREDIF en 1987 ont notablement influencé les thématiques de recherche des années suivantes (voir en particulier Lehmann, 1988).

Dès les premières années, une trentaine d'universités françaises proposent un cursus dans le domaine du FLE jusqu'à la maîtrise. Ce nombre augmente au cours de la décennie suivante, si bien qu'au début des années 2000, la très grande majorité des universités françaises offrent ce type de formation. Cet élargissement s'accompagne par ailleurs d'une forme de diversification, voire d'édulcoration par rapport au projet initial. Michel Dabène note ainsi

de langues modernes de Vichy (CAVILAM). Pour des informations plus précises sur cette période, on se reportera à l'ouvrage coordonné par D. Coste en 1984.

³ La maquette de la mention FLE comporte 125 h d'enseignement, se répartissant entre une initiation à la didactique du FLE, une expérience d'apprentissage d'une langue nouvelle assortie d'une réflexion sur cet apprentissage et des enseignements dits « de compensation » (à orientation plus ou moins littéraire ou linguistique selon les licences d'origine).

dès le début des années 90 les problèmes de cohérence des formations : « bon nombre d'universités n'ayant pas eu les moyens de créer des enseignements spécifiques et s'étant contentées d'emprunter aux cursus existants, en dépit des orientations résolument novatrices de la maquette nationale » (Dabène, 1994 : 197).

Au début des années 2000, et à la veille de la réforme dite « du LMD »⁴, le paysage des formations universitaires en FLE en France se caractérise donc principalement par une généralisation de l'offre de formation au niveau maîtrise : celle-ci repose certes sur une maquette commune, mais elle comporte toutefois des choix, une organisation, des contenus et des modalités de formation de fait assez sensiblement différents. Par ailleurs, seules quelques universités (environ une douzaine pour chacun des diplômes considérés) complètent alors cette offre par des cursus de troisième cycle, avec des diplômes spécifiques de DEA (recherche) ou de DESS (professionnels), voire des doctorats.

2. Après la « réforme du LMD » : généralisation et diversification

2.1. Liminaire : choix méthodologiques, choix interprétatifs

Bien que des formes de généralisation et de diversification des formations universitaires à « l'enseignement du FLE » (ou, plus précisément, à ce qui, initialement, était catégorisé comme tel) soient apparues avant la réforme LMD, cette dernière a joué un indéniable rôle de catalyseur de ces évolutions. On pourrait même dire qu'elle en a précipité (au double sens courant et chimique du terme) la manifestation.

Pour étudier de manière plus précise cette double tendance, nous nous sommes essentiellement appuyées sur les informations mises en ligne sur les sites de différentes formations universitaires, choisies selon différents critères⁵, ainsi que sur des éléments de présentation des Masters FLE/S – DDL recueillis dans la perspective d'une présentation centralisée et harmonisée de ces formations. Les pratiques de formation ainsi que les représentations des intervenants (enseignants-chercheurs et praticiens professionnels participant à la construction et à la mise en œuvre de ces formations) ne seront donc pas convoquées ici en tant que telles. Le recueil est ainsi volontairement fragmentaire et répond au choix de se placer du point de vue de « l'utilisateur » en recherche d'informations sur l'offre de formation existante (i.e. d'un-e (futur-e) étudiant-e prospecteur/trice). La collecte et l'interprétation de ces éléments matériels sont par ailleurs inséparables de notre connaissance intime de ce terrain, qui s'est construite par une implication forte et ancienne, en tant qu'enseignantes, formatrices, chercheuses, responsables de formation, etc. dans le domaine de l'enseignement/apprentissage et de la didactique du français et des langues.

Enfin, les éléments recueillis pourraient être interprétés de plusieurs manières partiellement contradictoires mais « fondamentalement équivalentes » (Veyne, 1971 : 45) : on pourrait par exemple choisir de mettre en exergue les disparités ou, au contraire, les dénominateurs

⁴ Cette réforme, initiée par la convention de reconnaissance de Lisbonne (8-11 avril 1997), la déclaration de la Sorbonne (25 mai 1998) et la déclaration de Bologne (19 juin 1999), vise à harmoniser les cursus universitaires européens et s'est notamment concrétisée par une refonte de ceux-ci. Dans ce cadre, la maîtrise, qui correspondait à un diplôme national de niveau bac + 4, est supprimée et intégrée dans un master, diplôme national de niveau bac + 5.

⁵ Localisation géographique, nombre d'étudiants accueillis, adossement (plus ou moins) reconnu à la recherche, renommée plus ou moins importante, etc.

communs de l'offre nationale de formation considérée, ce qui a bien sûr des effets quant aux préconisations que l'on pourrait effectuer. Or, « faire l'histoire » – ici d'une offre nationale de formation – ne consiste pas en l'agrégation de ces différents points de vue, mais suppose au contraire « d'introduire consciemment un point de vue préconçu de sélection » (*ibid.*). C'est pourquoi nous avons pour notre part choisi de mettre en relief d'une part la généralisation – voire l'inflation – de l'offre de formation au niveau master et, d'autre part, sa diversification. Ce choix interprétatif est lui-même indissociable de nos expériences et, surtout, de nos projets et, plus précisément, des propositions que nous souhaitons soumettre à discussion. En effet, notre interprétation de l'état actuel des formations professionnelles universitaires nous a amenées à poser les jalons d'une réflexion ayant vocation à devenir collective autour des conséquences, des enjeux, des apports et des problèmes liés à la généralisation et à la diversification constatées. Dans ce cadre, nous proposons de penser le champ de la formation universitaire à la DDL non plus en termes de multiplication mais de *diversification aménagée et coordonnée*, c'est-à-dire au regard d'une conception qualitative (*vs* quantitative) de la diversité de l'offre de formation.

2.2. Généralisation des formations de niveau master : une offre inflationniste

La suppression de la diplomation au niveau bac + 4, et donc de la « maîtrise FLE », a eu pour effet une transformation de la maîtrise FLE en « master FLE », ce qui a donné lieu à une inflation de masters, là où, jusqu'ici n'existait qu'un nombre réduit de DEA et DESS. Cette tendance est par ailleurs accentuée par le fait que l'insertion professionnelle des étudiants constitue désormais un des critères d'évaluation de l'offre de formation des universités. En effet, le développement de ce type de filière a constitué, de la part des universités, une stratégie de conformation à l'injonction institutionnelle de professionnalisation des cursus universitaires de Lettres/Langues, traditionnellement perçus comme en difficulté face à (et peu intéressés par) l'insertion professionnelle des étudiants.

La réforme LMD a donc mécaniquement conduit à une forte augmentation du nombre total d'étudiants inscrits dans les filières de didactique du FLE/S, ce qui pose la question des débouchés professionnels des étudiants et, corollairement, de la responsabilité éthique et professionnelle de la communauté scientifique et éducative. Cette question est d'autant plus vive et prégnante dans le contexte actuel :

- contexte national de restriction budgétaire, de rationalisation des coûts éducatifs, de désengagement de l'État en matière de diffusion du français à l'étranger, de masterisation des métiers de l'enseignement, de précarité statutaire et financière dans le secteur de la formation linguistique en France ;
- contexte international d'émergence d'un monde multipolaire, dans lequel de nouvelles forces économiques et scientifiques (Chine, Inde, etc.), éventuellement organisées en États associés (Alena⁶ ou Asie du Sud Est, par exemple), montent en puissance et pratiquent la préférence nationale (ou régionale) en matière de recrutement.

2.3. Diversification de l'offre de formation : « noyau dur » et variations

⁶ Accord de libre-échange nord-américain.

En examinant les différentes offres de formation, c'est avant tout leur extrême diversité, voire leur caractère disparate, qui saute aux yeux : ainsi, même si, à la lecture des informations mises en ligne sur les sites des différentes universités (livrets pédagogiques, critères et modalités de sélection, contenus, adossement à la recherche, etc.), il est possible de dégager une forme de « profil moyen » des options formatives retenues (signalées en italique dans les paragraphes suivants), on verra que ses contours en sont par ailleurs largement brouillés.

2.3.1. Les procédures de sélection

Les pratiques de sélection se configurent généralement autour des caractéristiques communes suivantes : *l'option FLE (ou le diplôme universitaire équivalent) comme pré-requis pour l'accès au M1 (avec d'éventuelles dérogations et propositions de rattrapage) ; l'attestation d'un niveau B2 ou C1 pour l'accès au Master ; une sélection entre le M1 et le M2 sur dossier et/ou entretien.* Toutefois, ces éléments ne sont pas uniformément présents dans toutes les formations, de même que leur mise en œuvre n'est elle-même pas uniforme.

Ainsi, certains masters n'exigent pas l'option FLE pour accéder au master, d'autres effectuent une sélection explicite à l'entrée en M1 (épreuve écrite d'« admission » portant sur les compétences métalinguistiques et rédactionnelles, sélection sur dossier en fonction des projets et des débouchés professionnels ciblés par l'université), et d'autres encore pratiquent le passage systématique du M1 en M2. De même, certaines formations ne demandent aucun justificatif du niveau de français et évaluent celui-ci au travers du dossier de candidature et/ou des échanges avec l'étudiant et/ou du relevé de notes ; certaines offrent également la possibilité de dérogations pour des étudiants ayant suivi leur formation universitaire en français pendant au moins quatre ans ou dans une université d'un pays francophone. De manière générale, les critères – et plus largement la politique – de sélection sont peu explicités, donc peu transparents pour les étudiants potentiellement candidats (notamment au niveau du M2).

2.3.2. Contenus des formations

Il est également possible de dégager un « profil moyen » concernant l'aménagement des formations subséquent à leur allongement. En effet, *le M2 est majoritairement présenté comme un approfondissement ou un complément du M1 (et donc comme un renforcement de la formation initialement proposée dans la Maîtrise FLE), la formation (de M1 et de M2) est usuellement assurée par des enseignants-chercheurs et des praticiens professionnels, et elle inclut un stage obligatoire. Celui-ci consiste généralement en M1 en un stage d'enseignement d'une centaine d'heures et en M2 en un stage de 3 mois visant l'enseignement et/ou des missions attenantes à l'enseignement (organisation d'événements, analyse de besoins, coordination pédagogique, formation de formateurs, élaboration d'outils ou de dispositifs, etc.).* Du point de vue des stages, on se trouve donc désormais dans une situation paradoxale, puisque les missions qui y sont visées se sont largement diversifiées et que la part de l'enseignement proprement dit – i.e. du face à face pédagogique – y occupe une place quantitativement plus restreinte que dans l'ancienne maquette nationale de maîtrise FLE.

Cependant, là encore, des variations particulièrement tangibles se font jour. Ainsi, nous avons relevé plusieurs cas de figure où les anciens contenus de la maîtrise FLE sont répartis sur 2 ans (ce qui correspond alors à une dilution de la formation). De même, dans certains

cas rares et extrêmes, mais néanmoins existants, on observe une absence de cours au niveau du M2 (le stage long et le mémoire suffisant à valider l'année, et donc l'obtention d'un diplôme national) ou encore un décalage des contenus « vers le bas » (les contenus du M1 correspondant aux contenus usuels de l'option FLE et les contenus du M2 aux contenus usuels du M1). Enfin, on trouve des M1 exigeant uniquement un stage d'observation, des M1 (voire des M2) ne proposant pas de stage du tout, ou bien de durée réduite (par exemple : stage d'un mois seulement en M2) ; les stages pouvant eux-mêmes se limiter à de l'observation ou à une expérience réduite d'enseignement ou, à l'inverse, être consacrés à des responsabilités d'encadrement, de conception de dispositifs ou encore de formation de formateurs.

2.3.3. L'adossement des formations à la recherche

Les contenus disciplinaires des formations et, plus largement, leur adossement à la recherche⁷ laissent paraître l'influence historique encore vivace de la linguistique et de la linguistique appliquée. *Nombre de formations sont identifiées comme des parcours (i.e. des options) dans des masters de Sciences du Langage et/ou offrent une proportion importante (voire majoritaire) de cours à dominante linguistique.*

De même, *les recherches effectuées dans les laboratoires d'adossement convoquent le plus souvent des cadres théoriques issus de la linguistique⁸, avec une dominance actuelle pour les travaux issus de la pragmatique, de l'analyse de discours / des interactions, de la sociolinguistique*, les dimensions didactiques étant alors souvent envisagées comme des « applications » possibles de ces analyses. Enfin, lorsque l'adossement à la recherche est explicite et effectif, il influence souvent significativement le master en lui donnant une coloration particulière (FOAD, environnements numériques, pluralité linguistique et culturelle, discours spécialisés, médiation, auto-apprentissages, etc.).

3. Conséquences et enjeux

Même si, comme nous l'avons noté, un « profil moyen » se dégage de notre analyse, il en ressort donc surtout une forte hétérogénéité de l'offre de formation professionnelle universitaire en didactique des langues et du FLE/S. Ce rapide état des lieux, pour sommaire et peut-être caricatural qu'il puisse paraître, soulève alors plusieurs questions, qui appellent et supposent la construction d'une réflexion collective.

3.1. Des questions posées....

Premièrement, on pouvait s'attendre à ce que l'allongement de la durée de la formation aboutisse à la construction de compétences professionnelles quantitativement et qualitativement plus développées. Cette tendance se confirme certes dans quelques cas, lorsque les universités ont « joué le jeu » de l'approfondissement des compétences d'enseignement et/ou de la diversification des compétences professionnelles liées aux secteurs de la formation et de la diffusion du français et des langues. Elle est pour autant loin d'être généralisée, puisque le degré de professionnalisation des titulaires du diplôme de

⁷ Lorsqu'il existe, puisque certaines formations ne sont explicitement adossées à aucune équipe de recherche.

⁸ La structuration de la recherche, qui est en France particulièrement fondée sur une démarcation très nette entre les disciplines constitue également un facteur explicatif de premier plan.

master peut être resté très proche de celui des anciens titulaires de la maîtrise FLE, voire, dans certains cas, être devenu inférieur.

Coexistent donc au sein d'un même secteur, et sous des intitulés très voisins, des formations dont la qualité est finalement très variable. Ce constat prend une acuité particulière si on ajoute que certains masters « Métiers de l'enseignement » incluent des modules de formation à la didactique du FLE/S. On peut bien sûr se réjouir de l'objectif explicitement poursuivi (i.e. sensibiliser les futurs enseignants au statut sociolinguistique du français dans l'institution scolaire et aux possibles traitements didactiques qui en découlent). Cependant, il existe également une raison plus officieuse qui est de favoriser l'insertion professionnelle dans le champ du FLE/S en cas d'échec au concours et/ou au master. On ne peut que rester pour le moins sceptique et dubitatif vis-à-vis de cet objectif implicite, dans la mesure où il élargit encore le bassin des demandeurs d'emploi dans ce secteur et où il pose de manière encore plus aiguë la question de la qualité des formations professionnelles délivrées et du projet commun qui les relie.

Ces disparités dans la qualité des formations se doublent d'une faible lisibilité de l'offre de formation tant au niveau local qu'au niveau national : l'accessibilité des informations sur les sites respectifs des universités reste, en effet, souvent problématique et la diffusion d'une présentation structurée de l'offre nationale de formation et d'informations harmonisées sur les différentes formations reste inexistante (même si une présentation harmonisée des formations est en cours de construction⁹).

Plus largement, cet éclatement renvoie à des conceptions très diverses de la formation professionnelle *et* universitaire (Huver, 2010) d'une part, et de la recherche dans le domaine de la DDL, d'autre part (Castellotti, 2011). De ce point de vue, notre constat d'hétérogénéité des formations à la didactique du FLE/S et des langues revient à (re)poser la question de la (recherche en) DDL et notamment des places et conceptions respectives de la théorisation, de l'intervention, de la préconisation, de la conception d'outils dans ce champ. Si ce débat fondateur a fait l'enjeu de nombre de travaux dans les années 80 et jusqu'au début des années 90 (au moment de l'autonomisation de la DDL), les prolongements auxquels il a donné lieu sont quant à eux peu analysés et théorisés. Or, ce travail devient nécessaire, notamment face à un éclatement de spécialisations que nous jugeons contre-productif (Castellotti, 2009 ; Goï et Huver à paraître), face à ce que nous percevons comme des formes de « brouillage » entre DDL et recherche en DDL, face au rôle et à l'implication politico-sociale, scientifique et/ou citoyenne des enseignants-chercheurs (notamment lorsqu'ils sont perçus/se positionnent comme « experts »).

Absence de réelle lisibilité permettant un choix motivé pour les étudiants, absence de réflexion coordonnée en termes de répartition spatiale et d'aménagement territorial, absence d'interrogation argumentée sur les formes, les lieux et les conditions d'insertion professionnelle, faible visibilité des relations à la recherche et plus globalement des orientations particulières à chaque formation... ; cette faible cohésion – ou du moins cohérence – du domaine fonctionne finalement comme le symptôme de l'absence de projet commun partagé autour de ces formations et d'interrogations scientifiques et critiques en débat autour des enjeux de divers ordres qui les sous-tendent.

⁹ Voir note de bas de page n°8.

3.2. ... aux propositions de réflexion collective

La diversification de l'offre de formation professionnelle universitaire dans le domaine de la didactique du FLE/S et des langues supposerait à notre sens une réflexion collective et concertée, si tant est que soit fait le choix de la coopération et non de la concurrence¹⁰. Cette concertation devrait notamment porter sur la répartition et la complémentarité des formations, en termes de lieux, d'objectifs, de contenus, etc. dans la perspective de définir des critères communs de « qualité » des formations, c'est-à-dire des exigences en matière :

- d'articulation entre recherche et formation
- d'articulation entre langue et didactique
- de contenus et de stages
- de recrutement et de suivi des étudiants

Cette réflexion pourrait alors donner lieu, par exemple, à la rédaction d'une « charte » à laquelle adhéreraient les départements/filières volontaires. Reste toutefois à identifier les instances et les espaces pour un débat critique dans le domaine. Certains réseaux pourraient certes être investis de ce travail, et notamment le Bureau des Formations FLE/S (également dénommé BuFFLE), qui, originellement, a été constitué pour favoriser ce type d'initiative : Holec et Porcher évoquent dès 1988 son possible rôle d'« observatoire » via l'enquête par questionnaires qu'ils ont menée en 1986/1987 dans le cadre de la préparation de l'atelier « Formation et filières de formation en français langue étrangère » du colloque du CREDIF *Didactique des langues ou didactiques de langues ?* (Holec et Porcher, 1988). C'est d'ailleurs dans une perspective similaire que la réunion du BuFFLE de 2009 s'est effectuée sur la base d'une enquête visant à établir une cartographie des formations à la didactique du FLE/S suite à la réforme du LMD¹¹.

Le BuFFLE n'ayant toutefois aucune existence légale ni aucun statut institutionnel, il s'agit donc finalement moins de repérer des espaces à investir que de construire ces espaces, sous des formes qui restent encore à définir. De manière inter-reliée à la problématique déclinée transversalement dans cet article, cette réflexion devrait donc également permettre de poser la question de la représentativité, de la légitimité, de la responsabilité et des modes d'expressions collectifs de notre domaine de formation et de recherche.

Bibliographie

BLOCH M. (1940 / 1990). *L'étrange défaite*. Paris : Gallimard.

CASTELLOTTI V. (2011). « Centrer, innover, diversifier ? Quelques paradoxes pour une éducation à / par la dé-centration ». *Cahiers de l'ACEDLE* vol. 8, n° 1. pp.115-134. Disponible en ligne <http://acedle.org/spip.php?article3229>

¹⁰ La récente actualité autour du référentiel *Français langue d'intégration* et de la possible labellisation de masters FLI constitue, s'il en est besoin, une illustration des enjeux d'une conception collaborative vs concurrentielle de la formation et de la nécessité de réflexion collective qui en découle.

¹¹ Cette initiative devrait prochainement donner lieu à un répertoire harmonisé des formations, mis en ligne sur le site de l'Asdifle (Huver et Gettliffe, coord.).

-
- CASTELLOTTI V. (2009). « Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? ». *Le français aujourd'hui* n°164. pp. 109-114.
- COSTE D. (1986). « Didactique et diffusion du français langue étrangère. Questions de priorité ». *Études de linguistique appliquée* n° 64. pp.17-30.
- COSTE D. (coord.) (1984). *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*. Paris : Hatier/CREDIF.
- GALISSON R. (dir.) (1990). *De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures : vingt ans de réflexion disciplinaire*. Paris : Didier.
- GALISSON R. & PORCHER L. (dir.) (1986). « Priorité(s) FLE ». *Études de linguistique appliquée* n° 64.
- DABÈNE, M. (1994). « La formation au métier d'enseignant : l'enfant pauvre de la didactique des langues. Éléments pour une théorie de la formation ». In COSTE D. (dir.). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris : CREDIF/Hatier-Didier, collection LAL, pp. 193-206.
- GOÏ C. & HUVER E. (à paraître, 2012). « FLE, FLS, FLM : Continuum ou interrelations construites, négociées, imaginées ? ». *Le français aujourd'hui* n° 176.
- HOLEC H. & PORCHER L. (1988). « Formation et filières de formation en français langue étrangère ». In LEHMANN D. (dir.). *La didactique des langues en face à face*. Paris : Hatier. pp. 71-92.
- HUVER E. (2010). « Former a (s')insérer ? Enseignants et intervenants auprès de publics migrants en France : pour une formation réflexive et contextualisée ». In CADET L., GOES J. & MANGIANTE J.-M. (dir.). *Langue(s) et intégration socioprofessionnelle : approches didactiques et méthodologies d'apprentissage*. Bern : Peter Lang. pp. 333-347.
- HUVER E. & BRETEGNIER A. (2009). « La formation des enseignants de FLE/S en France : évolutions, actualité, enjeux ». *Französisch heute* n°4. pp. 157-164.
- VEYNE P. (1971). *Comment on écrit l'histoire*. Paris : Seuil.